**Iniciativas institucionales para favorecer la enseñanza de los discursos académicos en la universidad**

Alicia Vázquez

María del Carmen Novo

Universidad Nacional de Río Cuarto

**Introducción**

El ingreso a la universidad es objeto de numerosos análisis y reflexiones desde diferentes perspectivas. Los distintos enfoques resultan necesarios para pensar acerca del fenómeno del ingreso, ya que presenta múltiples aristas que se entrecruzan, operando simultáneamente y poniendo en evidencia un panorama complejo que obliga a una discusión continua[[1]](#footnote-1).

Dentro del espectro de dimensiones involucradas en el tema, una de ellas, aunque no es la única, pero reviste sin embargo una importancia innegable, se vincula con el desempeño de los ingresantes en tareas de lectura y escritura. A pesar de que se supone que los estudiantes que se inician en los estudios superiores disponen de habilidades para la lectura y producción de textos, los estudios sobre estas cuestiones han planteado interrogantes acerca de si esos saberes lectores y escriturarios son suficientes para acceder y participar en la cultura escrita universitaria.

Numerosos foros de discusión en años recientes se han ocupado de debatir estos aspectos de la vida académica. Muchos de ellos se han centrado en mostrar las dificultades que manifiestan los alumnos del primer año universitario en tareas que implican la interpretación y producción de textos escritos (aunque no se restringen a ese momento de su trayecto formativo, dado que esos problemas suelen subsistir en alumnos de cursos avanzados y aun en el postgrado).

Esta línea de investigación permanece como una constante a través del tiempo; las investigaciones de distintas universidades argentinas y latinoamericanas continúan elaborando diagnósticos e insisten, a partir de ellos, en la necesidad de desarrollar en el alumnado competencias comunicativas más o menos generales, más o menos específicas.

Entre las dificultades más resaltadas y en un listado heterogéneo que no agota el espectro de obstáculos que los estudios han detectado, se advierten, en relación a la lectura, problemas de comprensión debida a la densidad conceptual de los textos, limitaciones para detectar las ideas principales en ellos, poca familiaridad con el léxico académico; y en relación a la escritura, problemas con la estructura y organización del texto, de ortografía y puntuación, explicitación de conceptos, preeminencia de la reproducción de información.

Todo parece indicar que la cultura escrita en los institutos de educación superior requiere de modalidades de estudio y de elaboración de textos escritos con los cuales los estudiantes no están totalmente habituados y que es necesario que los distintos actores docentes de la comunidad universitaria, además de tomar conciencia de este hecho, contribuyan a promover en las aulas actividades que permitan a los alumnos aprender no solo los contenidos conceptuales de las asignaturas sino también las estrategias para tratar con los textos.

Los principales argumentos que se esgrimen a favor de esta corriente son, por una parte, que al interior de estas áreas disciplinarias se desarrollaron géneros discursivos diversos y particulares para construir y difundir el conocimiento. Por otra parte, se sostiene que, en tanto se trata de prácticas discursivas altamente especializadas, no es dable suponer su dominio por parte de los estudiantes desde el ingreso a las instituciones de nivel superior o universitario. En este sentido se comparte la idea de que la interpretación y producción de textos no dependen tanto de habilidades generales, aunque éstas sin dudas están implicadas, como del desarrollo de competencias específicas, de las que hacen uso -con menor o mayor grado de conciencia- los profesionales y científicos ya formados o expertos en las disciplinas.

El énfasis en la necesidad de desarrollar en los estudiantes las habilidades conceptuales y discursivas de los particulares campos del saber, es lo que ha dado origen y difusión a la expresión *alfabetización académica*. La expresión ha comenzado a circular cada vez con más fuerza en las instituciones de nivel superior, tratando de poner de manifiesto que las prácticas discursivas constituyen objetos a enseñar, conjunta y paralelamente con los contenidos conceptuales. El concepto de alfabetización académica parece responder a estos requerimientos, ya que alude al proceso de enseñanza que posibilita a los estudiantes adquirir estrategias para “exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarlas, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia”. Como objetivos de tal proceso se distinguen “enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio para aprender en él” (Carlino, 2013, p.370).

El valor de la alfabetización académica reside en el reconocimiento de que enseñar a leer y escribir incide en las maneras de pensar y afecta a la constitución de la identidad de quienes aprenden (Novo, 2011). Por ello es necesario promover prácticas de escritura que posibiliten al estudiante construirse como enunciador con voz autorizada para comunicar las versiones de conocimiento que va generando, que les permita posicionarse como sujetos de un discurso propio al mismo tiempo sometido, como otros enunciadores y otros discursos, a ciertas condiciones institucionales, entre ellas las de evaluación del conocimiento comunicado en los textos (Rosales y Vázquez, 2011).

Asumirse como sujeto del discurso con voz autorizada para comunicar conocimientos no se logra únicamente escuchando lo que exponen los profesores o repitiendo lo que otros dicen; requiere además adoptar una posición propia entre otras posibles, discutir, debatir, dialogar, plantearse interrogantes susceptibles de ser confrontados. La adquisición de estas competencias, mediadas por prácticas de lectura y escritura que son de presencia constante en la universidad, tienden a la construcción de un pensamiento independiente y a la posibilidad de insertarse no solo como miembro activo de una comunidad académico-científica sino también como ciudadano crítico comprometido con acciones transformadoras de la sociedad en la que participa.

El desarrollo de estas competencias solo será posible por medio de una educación universitaria inclusiva, dado que los programas de alfabetización académica intentan favorecer el ingreso universitario y evitar o disminuir las tasas de abandono y/o deserción. Pero una educación universitaria verdaderamente inclusiva debe atender también a cuestiones atinentes a la permanencia y egreso, por lo que tales programas no únicamente deben considerar las necesidades de formación en el primer año, sino también abarcar las sucesivas y complejas habilidades lectoras y escriturarias a lo largo de una carrera completa, conformada muchas veces, por materias portadoras de diferentes géneros discursivos.

Como señala Ezcura (citada por Pérez y Natale, 2016), el acceso es más que el ingreso; no solo implica y se mide con la matrícula, sino que refiere también a la finalización del tramo en todos los grupos de población. Al respecto la autora destaca que el nivel de deserción es más evidente entre estudiantes de sectores sociales desfavorecidos y que generalmente pertenecen a una primera generación de universitarios, por lo que su capital cultural es más deficitario en relación a los jóvenes de los sectores más aventajados. Este hecho marca la una diferencia importante en la posición de partida al inicio de los estudios superiores, por lo que se debe involucrar a los distintos actores del sistema educativo en la promoción de práctica de enseñanza inclusivas, entre las que se ubican las prácticas de lectura y escritura (Pérez y Natale, 2016).

Es en base a estas preocupaciones candentes la Secretaría Académica en conjunción con la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, promovieron un conjunto de acciones. Entre ellas, destacamos la creación de la *Diplomatura en lectura, escritura y pensamiento crítico en educación superior*, por un lado y, por otro, a la *Convocatoria a la presentación de proyectos sobre escritura y lectura en las disciplinas para primer año (PELPA)*. En lo que sigue se hará referencia a estas dos iniciativas, sus fundamentos y alcances institucionales.

**Diplomatura Lectura, escritura y pensamiento crítico en educación superior**

Con el propósito de concretar esta iniciativa se convocó a especialistas en lingüística, sociología, psicología y educación y se designó una comisión de la que formaron parte profesoras de distintos departamentos de la Facultad de Ciencias Humanas. El trabajo de la Comisión consistió en la elaboración del proyecto de la carrera como instancia de formación de docentes de todo el ámbito de la universidad, el cual fue aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas y el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Río Cuarto en 2013 y 2014 respectivamente.

La carrera está estructurada sobre la base de tres dimensiones: a) Procesos de lectura y escritura b) Las tareas que promueven el aprendizaje y que se analizan desde el enfoque del procesamiento cognitivo implicado y c) Los estudios sobre géneros discursivos, especialmente los científicos-académicos y profesionales, que enfatizan los vínculos entre las maneras de comprender el mundo y los usos del lenguaje.

**a) Procesos de lectura y escritura epistémica y crítica**

En relación a la *lectura,* según el enfoque de Kintsch (1993), las representaciones mentales de un texto tienen múltiples capas que capturan diversos aspectos del mismo y da lugar a tres niveles de representación del [discurso](http://www.monografias.com/trabajos16/discurso/discurso.shtml): el código de superficie, la base textual o proposicional y el modelo de situación. La representación superficial puede dar lugar al recuerdo del texto, que consiste en reproducirlo en forma más o menos literal, más o menos completa. La comprensión involucra, por el contrario, que el lector puede emplear la información provista por el texto de otras formas (inferir nuevos hechos, emplearla en conjunción con los conocimientos previos para resolver problemas nuevos, integrarla con lo que el lector ya conoce) (Kintsch, 1993). De manera que la representación mental de un texto incluye no solo información textual sino la que ha sido integrada a los conocimientos del lector (Kintsch y Van Dijk 1978; Kintsch, 1993).

Como afirma Cassany (2006), los aportes de la psicología cognitiva de la lectura han enfatizado más bien los procesos psicológicos individuales. Sin embargo, destaca el autor, estos procesos son el resultado de la producción lingüística de un enunciador, en un lugar y un momento específicos, que contienen puntos de vista particulares. De allí que, desde una perspectiva sociocultural, se considere que leer requiere no sólo desplegar procesos cognitivos, sino también “los conocimientos socio-culturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectura y escritura”; es decir, “conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, entre otros (Cassany, 2006, p. 7).

Comprender críticamente un discurso significa, según Cassany (2003), recuperar las connotaciones de las distintas palabras y expresiones del discurso, identificar la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice, distinguir la diversidad de voces convocadas (citas directas, indirectas, ecos, parodias, etc.) en el discurso, diferentes a la del autor, identificar el género discursivo empleado, su grado de adecuación a una determinada tradición de la comunidad de habla, delimitar la orientación argumentativa de cada apartado del discurso y el propósito pragmático global que pretende su autor.

Cassany (2003) reconoce que para alcanzar este alto nivel de comprensión el lector debe poseer un elevado grado de información sobre el mundo en general y el tema del texto, además de conocer las prácticas discursivas que se convocan en cada discurso.

Las investigaciones que abordan la función epistémica de la *escritura*, los proponentes de los modelos del proceso de escritura. Hayes y Flower (1980) discriminan tres procesos en la escritura: *planificación* del texto, *textualización* y *revisión* y expresan que la tarea de componer textos escritos promueve cambios importantes tanto en lo referido al tópico acerca del cual se escribe como a los elementos lingüísticos. La función epistémica de la escritura ha sido asimismo destacada por Scardamalia y Bereiter (1987) al diferenciar los modelos de *decir y transformar el conocimiento*. Este último consiste en el empleo de procedimientos complejos de elaboración del conocimiento para transformarlo; es decir, desplegar procedimientos que permite a los escritores delimitar, elaborar y refinar sus conocimientos.

Citando a Green Cassany (2003) sostiene que el mejor método para desarrollar lectores críticos es la escritura, porque esta “ofrece potencial […] para comprender cómo funciona el lenguaje, el estilo con que lo utilizan varios individuos y grupos para sus fines, y las razones que se esconden detrás de este uso” (Green en Cassany, 2003, p. 118).

La producción escrita exige poner en marcha procesos de planeamiento del texto (búsqueda y generación de ideas, organización de la información, formulación de objetivos), la escritura misma de acuerdo a la organización prevista, que supone la textualización o redacción y, como aspecto central, la revisión, corrección o ajuste del texto. El proceso de revisión conlleva la lectura y relectura constante de los fragmentos del texto que se va escribiendo y sus consecuentes modificaciones. Modificaciones y cambios que implican la reorganización y reestructuración del pensamiento en la medida en que, mediante esfuerzos de reflexión profunda, las ideas iniciales generadas se refinan, se enriquecen, se complejizan y se vinculan coherentemente.

**b) Tareas que promueven el aprendizaje**

Aunque han sido enfatizadas las estrechas vinculaciones entre escritura y aprendizaje, es necesario tener en cuenta que no cualquier tarea de escritura cumple con su función epistémica; es decir, no conlleva necesariamente a la transformación del pensamiento del escritor.

En relación a ello, Tynjälä, Mason y Lonka (2001) afirmaron que los modelos de decir y transformar el conocimiento tienen su par conceptual en el ámbito del aprendizaje. Desde esta perspectiva sostienen que entender la enseñanza como transmisión y el aprendizaje como reproducción de información, lleva a los profesores a proponer tareas de escritura que impliquen repetición de información de las fuentes consultadas. En contraposición, es probable que entender el aprendizaje como proceso constructivo lleve a los docentes a asignar tareas que involucren reestructuración de la información. A su vez, si el estudiantado tiende a representarse la escritura como un proceso transformativo es factible que se involucren en estrategias de transformación de la información. Coincide con este planteo Segev-Miller (2007) al sostener que, si los estudiantes piensan que escribir es reproducir información, apelarán al listado de textos fuente y a la replicación de la estructura de alguno de ellos; por el contrario, si consideran que escribir es transformar el conocimiento, intentarán construir una nueva estructura. (Segev-Miller, 2007).

El análisis del potencial epistémico de la escritura puede abordarse desde el punto de vista del nivel de complejidad implicado. Miras, Solé y Castells (2000) consideran que el tipo de procesamiento representa un continuo en cuyos polos se encuentran niveles menos y más elevados de complejidad. Desde este enfoque se admite que reproducir información supone menor exigencia cognitiva que organizarla y que ésta, a su vez, implica menor exigencia cognitiva que producir o generar información nueva. Habitualmente esta diferenciación coincide con la distinción entre procesamiento o enfoque superficial, cuyo propósito es el incremento del conocimiento mediante la repetición literal de la información -y para el que se emplean estrategias reproductivas-, y procesamiento o enfoque profundo, dirigido al significado y a la comprensión, vinculado a la elaboración y la organización del conocimiento.

Investigaciones más recientes realizaron relevamientos de los textos que se solicitan en las instancias de evaluación en distintas carreras con el propósito de analizarlos desde el punto de vista de su potencial capacidad para generar procesos de aprendizaje y reorganización del conocimiento.

Zunino y Muschietti (2013), encontraron en la carrera de Profesorado de Historia predominio de los géneros más simples (como la respuesta de parcial que solicita una información relativamente acotada) por sobre los más complejos (como la monografía, la reseña o el informe). Respecto de géneros más elaborados, el estudio muestra que no siempre se brindan las pautas necesarias para la producción esos textos no suficientemente frecuentados por los estudiantes y no han sido objeto de enseñanza.

Bengochea y Natale (2013) detectaron en la carrera de Administración Pública, escasas ocasiones en que se solicita a los estudiantes a argumentar, establecer relaciones y elaborar conocimiento nuevo; por el contrario, en la mayoría de las situaciones, se les requiere reproducción del conocimiento obtenido en las fuentes bibliográficas.

En la carrera de Ingeniería Industrial, Stagnaro y Navaro (2013) hallaron que las consignas tienden a desplegar distintos tipos de conocimientos y operaciones discursivas: mencionar (conocimiento repetitivo), graficar y calcular (conocimiento aplicativo), analizar (conocimiento evaluativo, proponer (conocimiento productivo).

Los resultados de estas investigaciones muestran que en los estudios superiores se demandan tareas escritas de distinta complejidad, desde las más simples como mencionar hasta otras más complejas como analizar y argumentar, y diversidad de géneros discursivos, desde respuestas a preguntas hasta monografías e informes. Se pone de relieve así la importancia de reflexionar acerca de las tareas que se solicitan a los estudiantes si lo que se pretenden es que tengan impacto en el aprendizaje y la reorganización del pensamiento.

**c) Géneros discursivos**

Diversos autores han señalado las diferencias en los discursos de distintos campos de conocimiento (Creme y Lea, 2000); Kelly, Bazerman, Skukauskaite y Prothero, 2010; Hyland, 2008). El concepto de género alude a esas formas particulares, prototípicas de cada disciplina.

Se han formulado muy distintas definiciones de género, de acuerdo a la procedencia teórica de los autores. Una muy difundida es la elaborada por Bajtín (2002) quien los entiende como *tipos relativamente estable de enunciados, propios y característicos de los**participantes de una práctica*social o esfera de comunicación de un grupo particular. Según Bazerman (2012), “los géneros surgen dentro de procesos sociales de gente que trata de entenderse entre sí lo suficiente para coordinar actividades y compartir significados por propósitos prácticos”. Al respecto sostiene que

El género ha sido particularmente útil en el entendimiento de las prácticas discursivas académicas y profesionales donde se producen afirmaciones altamente individuales y estratégicas en formas altamente distinguibles y reconocibles, formas que tienen historias de amplia autoconciencia y en las que los escritores a quienes su dominio les es nuevo debe invertir algún tiempo en su aprendizaje y orientación, no importando qué tanta habilidad de escritura tengan en otros dominios (Bazerman, 2012, p. 21).

De allí que Cassany y Morales señalaran que

“(…) …hace falta realizar más investigación sobre los géneros escritos propios de cada ámbito: necesitamos conocer sus particularidades, sus funciones comunicativas, su estructura retórica, los recursos gramaticales y léxicos que emplean, etc. Solo de esta manera sabremos mejor qué y cómo se lee y escribe en cada disciplina: así estaremos en mejores condiciones para ofrecer en la universidad una formación inicial más eficaz y adecuada a las reales necesidades de los estudiantes”. (Cassany y Morales, 2009: 128).

De esta forma los estudiantes se reconocerán a sí mismos como miembros de tales culturas académicas y profesionales y dirigirán los escritos que elaboran a otros miembros de las mismas que comparten normas y categorías que son aceptables y esperables en el discurso de la disciplina. Esa identidad se logra en escenarios sociales específicos y escriben dentro de dominios discursivos identificables, movilizando formas reconocibles para ubicar su actividad y hacer sus expresiones inteligibles para sus lectores (Bazerman, 2012).

Con base en los argumentos presentados se diseñó la Diplomatura *Lectura y escritura y pensamiento crítico en la educación superior*, algunos de cuyos objetivos generales son:

* Contribuir a la institucionalización de dispositivos pedagógicos orientados a promover, desde el ingreso, prácticas democráticas e inclusivas aproximándose así, al cumplimiento efectivo del derecho a la educación universitaria.
* Promover la toma de conciencia respecto de la importancia de trabajar sobre las prácticas del lenguaje dentro del desarrollo habitual de las asignaturas universitarias para ayudar a los estudiantes en la comprensión crítica de la realidad, el acceso al conocimiento y la integración a la cultura universitaria.

Atendiendo a tales objetivos la carrera se organizó de acuerdo a la siguiente malla curricular:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **cursos** | **Duración** | **Créditos** |
| Escritura y aprendizaje disciplinar | 30 hs. | 1 ½ |
| Lectura y aprendizaje disciplinar | 30 | 1 ½ |
| La formación de tutores en lectura y escritura | 20 | 1 |
| Lectura, escritura en entornos virtuales de aprendizaje | 20 | 1 |
| Lectura, escritura y pensamiento crítico | 20 | 1 |
| Géneros académicos en la enseñanza de las disciplinas | 20 | 1 |
| Análisis del discurso académico | 20 | 1 |
| Trabajo Final | 40 hs | 2 |
|  | 200 hs. | 10 |

Una de las proyecciones institucionales de la carrera fue una publicación del libro *Leer y escribir en las disciplinas. Diseños de intervenciones didácticas en las aulas universitarias*, editado por UniRío Editora[[2]](#footnote-2). La obra consta de cinco artículos elaborados por los asistentes que cursaron la Diplomatura y 26 autobiografías lectoras escritas por los mismos, recogidas durante el desarrollo de uno de los cursos de la carrera. Los artículos son los siguientes:

* Leer y escribir química: retos para construir el oficio de estudiante
* Propuesta de un taller interdisciplinar de lectura y escritura orientado a estudiantes universitarios de los primeros añosI
* Intervención docente para favorecer la lectura y la escritura en medicina veterinaria
* Medicalización y biopolítica: debate en torno a la ley de identidad de género
* Desarrollo de la competencia comunicativa (inter)cultural: una experiencia estética

**II. Convocatoria a la presentación de proyectos sobre escritura y lectura en las disciplinas para primer año (PELPA)**

En el marco del *Programa de Ingreso, continuidad y egreso para las carreras de grado*, la Secretaría Académica de la UNRC en diciembre de 2015 puso en marcha la *Convocatoria a la presentación de Proyectos sobre Escritura y Lectura en las disciplinas para Primer Año (PELPA)*. Esta iniciativa transita por la cuarta edición; desde la segunda se han sumado a ella actores y cursos, ya que se invita a presentar propuestas que articulen con segundo, tercero y hasta cuarto año. En la última, además, se agregó un llamado especial para que las facultades presenten proyectos institucionales.

La propuesta desafía a los docentes a trabajar colaborativamente en el diseño de programas de enseñanza que potencien la apropiación de la cultura disciplinar desde el trabajo reflexivo en el aula sobre las particularidades que caracterizan los discursos académicos que se leen y producen en las diferentes comunidades discursivas. Entre las actividades de formación se ofrecen los aportes de una comisión asesora durante el proceso de elaboración de los proyectos, que fue concebida para promover, entre los docentes de primer año, un trabajo colaborativo (participación de diferentes equipos de cátedra) para el diseño de propuestas de enseñanza que potencien la apropiación de la cultura disciplinar.

La comisión de expertos está conformada por egresados de la *Diplomatura Lectura, escritura y pensamiento crítico en la educación superior*, uno por cada una de las cinco facultades; especialistas en alfabetización académica (Área de Lenguas) y asesoras pedagógicas de la Secretaría Académica. Son sus funciones asesorar u orientar a los grupos docentes en la elaboración de los proyectos de alfabetización académica, acompañarlos en el proceso de implementación y evaluar en forma conjunta de los procesos realizados por los grupos de docentes.

A modo de ejemplo a continuación se ofrece el listado de los proyectos aprobados en las dos primeras ediciones de la convocatoria.

|  |
| --- |
| PROYECTOS PELPA I |
| Alfabetización académica en administración – Autogestión – Economía Social y Solidaria |
| Elaboración de los informes de trabajos prácticos en Biología: el desafío de la  comunicación escrita |
| Integración de las representaciones figurativas y la escritura en la enseñanza  de la Biología en el primer año de lngeniería Agronómica |
| Estrategias de lecto-escritura para favorecer la apropiación del lenguaje disciplinar en primer año de Medicina Veterinaria |
| Re visitar prácticas comunes: el parcial universitario presencial escrito |
| Estrategias de alfabetización académica en la aplicación del Proceso de Atención de Enfermería como herramienta científica del cuidado enfermero |
| Prácticas de alfabetización en inglés como lengua extranjera: entre lo creativo y lo académico |
| Entre las regulaciones del discurso académico y una voz propia |
| Enseñanza de la lectura y la escritura en física para ingeniería |

la elaboración de los proyectos de AA

|  |
| --- |
| PROYECTOS PELPA II |
| Experiencia interdisciplinar de la lectura y escritura para la enseñanza y aprendizaje de términos anatómicos en primer año de Medicina Veterinaria |
| Potenciar la lectura como experiencia química |
| Problematización y reflexión de la Realidad Nacional en la Medicina Veterinaria a través de prácticas de lectura y escritura |
| Alfabetización Académicas en Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Económicas |
| Leer y escribir en la cultura digital y su implicancia en los aprendizajes de las lenguas en el contexto plurilingüe de la tecnicatura en lenguas |
| Escritura reflexiva para ayudar a comprender Química |
| Saberes sobre lectura y escritura en matemática para ingeniería |

Las acciones e iniciativas descriptas se inscriben en la línea de la alfabetización académica, a la que entendemos como un proyecto pedagógico-político cuyo objetivo es la formación de científicos y profesionales, pero a la vez de sujetos de interpretación, producción, enunciación y transformación del lenguaje escrito. Pensamos que atender a las voces de otros e insertar la propia en el entramado de los discursos académicos aportando desde la formación a la construcción de la identidad profesional y científica, a la construcción de la ciudadanía y al análisis y afrontamiento de los problemas de la realidad, es parte del compromiso de universidad pública (Vázquez, 2014).

**Referencias**

Bajtín, M. (2002). Estética de la creación verbal. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

Bazerman, Ch. (2012). Géneros textuales, tipificación y actividad. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Disponible en <http://raled.comunidadaled.org/index.php/raled/article/view/27/29>

Bengochea, N. y Natale, L. (2013). Los géneros en la formación profesional: un relevamiento en el marco de la Licenciatura en Administración Pública. En Natale, L. (Coord.) *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS* (pp. 45-71)*.* Los Povorines, Prov. de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Carlino. P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *Vol. 18, N° 57* ,355-381.

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*. *Revista de investigación e innovación educativa, 32*, 113-132.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. *Sobre la lectura contemporánea*. Ed. Anagrama. Barcelona. Disponible en <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>

Cassany, D. y Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En Cassany D. (Comp.) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, España: Paidós.

Creme, P. y Lea, M. R. (2000). *Escribir en la universidad*. España: Gedisa.

Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. En Gregg, L. W. y Steinberg, E. R. (Eds.) *Cognitive processes in writing* (pp. 4-30). Hillsdale, N. J: Erlbaum.

Hyland, K. (2008). Genre and academic writing in the disciplines.*Lang. Teach,* *41:4*, 543–562. Cambridge University Press doi:10.1017/S0261444808005235

Kelly, G., Bazerman, Ch., Skukauskaite, A., y Prothero, W. (2010). Rhetorical features of student science writing in introductory university oceanography. En C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers y A. Stansell (Eds.), *Traditions of writing research* (pp. 265 -282). Nueva York, NY: Routledge. Recuperado de <http://www.education.ucsb.edu/bazerman/chapters/documents/Bazerman2010Chpteroceanography.pdf>

Kintsch, W. (1993). Text comprehension, memory and learning. *American Psychogist Review*, 294 – 303.

Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychol. Rev. 85*, 363-94.

Miras, Solé y Castells (2000). Niveaux de difficulté des tâches d’evaluacion de la composition y de la compréhension écrites»Ponencia presentada en el « XXVIIème SYMPOSIUM de la l’Association de Psicologie Cientifique de Langue Francaise (APSLF) ». Nantes, Francia. Septiembre 14 al 16 de septiembre.

Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En Ibáñez, R. y González, C. (Eds.) *Alfabetización Disciplinar en la Formación Inicial Docente. Leer y escribir para aprender*. (pp. 7-17). Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Novo, M. (2011). Escribientes, escribidores o escritores. Para qué enseñar escritura a los estudiantes de humanidades en América Latina Publicado en *Actas III Coloquio Nacional de Filosofía “América Latina: subjetividades emergentes/nuevos derechos/otras historias”,* Río Cuarto: UNRC.

Pérez, I. y Natale, L. (2016). Inclusión en el nivel superior y alfabetización académica. En Natale, L. y Stagnaro, D. (Coord.). *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 13-46). Los Polvorines: Ediciones UNGS. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Rosales, P. y Vázquez, A. (2011). Leer para escribir y escribir para aprender en la educación superior. El caso de la escritura académico-argumentativa a partir de fuentes. *Contextos de Educación* *XI.*

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. En Rosenberg, S. (Ed.) *Advances in Applied Psycholinguistics* (pp. 142-175). Cambridge University Press, Cambridge, England.

Segev-Miller, (2007). Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies. In Rijlaarsdam, G., Torrance M., Van Waes, L. & Galbraith, D. (Eds.), *Writing and Cognition: Research and Applications (Studies in Writing* (pp. 231–250). Amsterdam: Elsevier

Stagnaro, D. y Navarro, F. (2013). Consignas de evaluación en la carrera de Ingeniería Industrial: articulaciones entre la formación universitaria y la inserción profesional. En Natale, L.*El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS.* (pp. 45-71). Los Povorines, Prov. de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Tynjälä, Mason & Lonka (2001). Writing as a learning tool: an introduction. En Tynjälä, P.; Mason, L. & Lonka, K. (Eds.) *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice* (pp. 7-22). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press.

Vázquez, A. (2010). La Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura y el compromiso con la alfabetización académica en la universidad. En Vélez, G.; Bono, A.; Cortese, M.; Domínguez, G.; Jakob, I. y Ponti, L. (Coord.) *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas*. Río Cuarto (Argentina), Universidad Nacional de Río Cuarto.

Vázquez, A. (2014). Editorial *Revista Contextos de Educación Año 14 - Nº 16.*

Zunino, C. y Muschietti, M. (2013)Tareas de escritura y aprendizaje. El caso de las consignas de evaluación del Profesorado Universitario en Historia. En Natale, L. Coord.) *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS.* (pp. 21-45). Los Polvorines, Prov. de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

1. Esta introducción es una versión modificada y ampliada del artículo de Vázquez (2010). [↑](#footnote-ref-1)
2. Alicia Vázquez y Rita Amieva (Coordinadoras). Se puede consultar en [www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/Libros](http://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/Libros) digitales [↑](#footnote-ref-2)